



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Har elever en negativ attityd till skönlitteratur?

En kvalitativ undersökning av elevers läsvanor

Amela Macic

Dalia Aziz Qadir Samanji

Examensarbete:	15 hp
Program:	Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU 925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin:	Ht 2010
Handledare	Ivar Armini
Examinator:	Pia Williams
Rapport nr:	HT10-IPS-06 U/V ULV LAU925

Sammanfattning

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller Kurs:	Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU 925:2
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/ 2010
Titel:	Har elever en negativ attityd till skönlitteratur ? En kvalitativ undersökning av elevers läsvanor
Författarna:	Amela Macic & Dalia Aziz Qadir Samanji
Handledare:	Ivar Armini
Examinator:	Pia Williams
Rapport nr:	HT10-IPS-06 U/V ULV LAU925
Nyckelord:	Skönlitteratur, elevers attityder och styrdokument

Abstrakt

Syftet med detta arbete var att undersöka om elever har en negativ attityd till läsning av skönlitteratur och vilka värden de ser i läsning. Vår studie bygger på en kvalitativ undersökning där resultatet baseras på intervjuer som genomfördes med åtta elever i årskurs sju i en skola i Göteborg. Resultatet visade på att elever har en i huvudsak positiv attityd till att läsa skönlitteratur. De ger uttryck för att läsning är värdefullt på många sätt. Trots detta läser de flesta förhållandevis lite och några inte alls.

Förord

Först vill vi rikta ett varmt tack till de elever som deltog i våra intervjuer och till deras lärare som hjälpte oss att organisera genomförandet. Vi vill också tacka alla som gett oss synpunkter och respons under arbetets gång. Ett stort tack till vår handledare som uppmuntrat och väglett oss med sina tankar och åsikter.

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte	2
2. Bakgrund.....	3
2.1 Om skönlitteratur.....	3
2.2 Styrdokument	3
2.3 Litteraturgenomgång	5
2.3.1 Varför läsa litteratur?.....	5
2.3.2 Fem skäl för att läsa böcker.....	6
2.3.3 När pojkar läser och skriver	7
2.3.4 Barnens tre bibliotek	8
2.3.5 Olika sätt att arbeta med litteraturundervisning	9
2.3.6 Böcker som samtal	10
2.3.7 Valet av böcker.....	11
2.4.1 Att lära för livet	12
2.4.2 Läsa för att lära.....	12
3. Metod.....	14
3.1 Skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa studier.....	14
3.2 Val av metod – kvalitativ undersökning.....	14
3.3 Urval.....	15
3.4 Genomförande	16
3.5 Bearbetning och analys av data	17

3.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
3.7 Sammanfattning	18
4. Resultat	19
4.1 Läser eleverna skönlitteratur?	19
4.2 Vilka värden ser eleverna i läsning?	20
4.3 Vad ligger bakom negativa attityder?	21
4.4 Sammanfattning	22
5. Diskussion	23
5.1 Reflektioner över metodval	23
5.2 Vad säger eleverna om sina egna läsvanor?	23
5.3 Vad påverkar elevernas läslust?	26
5.4 Fortsatt forskning	27
6. Referenslista	29
7. Bilagor	31
7.1 Föräldrar tillstånd	31
7.2 Huvudfrågor	32

1. Inledning

Vi två som skrivit den här uppsatsen arbetar som modersmåslärare och studiehandledare på olika skolor i Göteborg. Vi har en erfarenhet av att alla elever inte tycks läsa med lika stor glädje. Vissa verkar tycka om att läsa, medan andra verkar känna sig tvungna att göra det. Eftersom vi är medvetna om betydelsen av att läsa skönlitteratur, har litteraturen en viktig plats i vår undervisning och vi försöker inspirera alla elever till läsning av skönlitteratur. Vi tror att alla är överens om att skönlitteraturen är bra för språkutveckling och kunskap men även för andra saker som identitetskapande och empati. I kursplanen för svenska i grundskolas sägs bland annat:

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder(s.100).

I våra hemländer, när vi gick i skolan hade skönlitteratur också en betydande plats i språkämnets, fast vi inte visste riktigt varför det var viktigt att läsa. Vi läste skönlitteratur i skolan eftersom vi inte hade något val, men vi läste även mycket för nöjes skull. Om man inte är van att läsa, då kan man inte heller veta att det är roligt, anser vi. Från våra egna erfarenheter vet vi att ju mer man läser desto roligare blir det. Molloy (2007) säger också att elever som läste mer och oftare visste att betydelsen brukade ge sig själv längre fram i texten och klagade inte att läsning var tråkig. Därför är det viktigt att våra elever blir inspirerade till läsning av skönlitteratur och få tillfälle att så småningom läsa på egen hand och av eget intresse.

Skönlitteratur har en viktig roll i en lustfylld undervisning. Vi anser att, elever har lättare att ta till sig innehållet från skönlitterära böcker än från vanliga fakta böcker. Vi tycker faktiskt att genom en tematisk undervisning kan man koppla skönlitteratur till alla ämne, samt att skönlitteratur är viktigt även för andra ämne utöver svenska. Men trots att skönlitteratur har en betydande roll för inhämtning av kunskap är det inte självklart att alla elever läser.

Vi ställer oss frågan om vad det är som är avgörande för en positivt eller negativt attityd till läsning av skönlitteratur? Vi undrar också vad det är som påverkar elevers läsupplevelse?

I vår undersökning ska vi försöka hitta svar på de frågorna. Under arbetets gång kommer vi att redogöra för vilka attityder eleverna själva har till läsning av skönlitteratur. Vi kommer även att se till relevanta kopplingar mellan deras inställning till skönlitteratur och förmågan att läsa. För att man ska få eleverna att uppleva värdet av skönlitteratur, tror vi att det är till hjälp att känna till deras egna attityder.

1.1 Syfte

Vårt syfte är att undersöka vilka attityder elever har till läsning av skönlitteratur. Vi vill finna svar på vilka värden de ser i läsning och vad som kännetecknar en positiv läsupplevelse. Men vi vill också undersöka vad det är som står bakom en negativ läsupplevelse.

Våra frågeställningar är:

- Vilka attityder har elever till läsning av skönlitteratur?
- Vilka värden ser de i läsning?
- Vad står bakom en negativ attityd till läsning?

2. Bakgrund

2.1 Om skönlitteratur

Skönlitteratur är ett centralt begrepp i vår undersökning. Men hur definieras det? I Nationalencyklopedin finns följande definition: ”Skönlitteratur, *fr. Belles lettres*, sedan slutet av 1800-talet vanlig benämning på poesi, dramatik, fiktionsprosa, essäistik m.m. Motsats till facklitteratur” (NE, 1995:607).

Jan Nilsson ger förklaringen att skönlitteratur är ”En osedvanligt välslipad ”konservbrytare” som kan hjälpa till att bryta upp muren mellan den ”lilla” och den ”stora” historien”(Nilsson1997:43). Med detta menas att varje individs egen livserfarenhet och historia gör det enklare att förstå och känna sig delaktig i omgivningen och världen. När eleven läser skönlitteratur sker ett möte mellan elevens verklighet och erfarenhet och en mer generell kunskap och förståelse av livet. Nilsson menar att livet och verkligheten på så sätt blir mer begripliga för eleven och att skönlitteraturen just i detta har ”[...]sin sprängkraft och stora betydelse” (s 43).

2.2 Styrdokument

Enligt kursplanen för svenska i grundskolan skall läsning av skönlitteratur ha en framträdande plats. Den anses så viktig att den skall dominera undervisningen i svenska för att den kan ge eleven upplevelser av spänning, humor, skönhet och kan även stimulera elevens fantasi och väcka nyfikenhet. Därtill kan läsning av skönlitteratur bidra till att eleverna får förståelse för sig själva och andra. Inte minst kan skönlitteratur utveckla elevernas språk i form av samtal, skrift, läsning, dramatisering och bildarbete. Huvudsaken är att barnen läser vilket innebär att det är viktigt och låta dem själva välja litteratur. Att begränsa valmöjligheten av litteratur kan leda till att vissa elever inte finner den befintliga litteraturen vara intressant och på så sätt riskerar att helt och hållet inte läsa (Skolverket, 2006).

I kursplanen för svenska står det att litteraturen är en väg till kunskap om livet. Läsoplevelsen ger inlevelse och förståelse men också känslor som behöver bearbetas och sägas. Kursplanen betraktar alltså elevernas egen produktion som litteratur att uppleva och avnjuta, diskuterar och analysera. Därför är det viktigt att texter som finns till hands ligger nära elevernas värld och har ett klart sammanhang och relevans. Djupare förståelse för kunskaper om ord och begrepp får elever genom att uppleva händelser och använda språket i verkligheten. Detta innebär att eleven är produktiv och inte passiv. Det innehåll som elever arbetar med måste också kännas angeläget och utgå från deras egen erfarenhets värld. Läsning av skönlitteratur hjälper eleverna att förstå sig själva i/och världen och bidrar till att forma sin identitet. Samt kan läsning bidra till att utveckla empati och förståelse för andra (Skolverket, 2006).

Vad man får beakta är att alla lärare är språklärare. Språket och i detta fall det svenska språket har stor betydelse för den personliga identiteten (Skolverket, 2006). Enligt kursplanen för svenska syftar svenskämnet till att stimulera elevers läsning, skrivning och tal för att kommunicera och samarbeta med andra. Men detta i samband med andra ämnen i skolan för att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och den kreativitet eleverna har. Språkets nyckelställning i skolarbetet bidrar till att kunskap bildas och blir synligt och hanterbart för eleven. Detta förutsätter att skolan skapar goda möjligheter för elevernas språkutveckling. En uppgift som skolan och varje lärare har är att se till att elevernas språkförmåga utvecklas. Detta är centralt för allt arbete i skolan och spelar stor roll för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Eleven skall reflektera och kunna utbyta erfarenheter genom läsning, både av skönlitteratur och andra texter och uttrycksmedel på egen hand. Som känt ställer samhället krav på förmågan att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Informations- och kommunikationsteknikens utveckling skapar både möjligheter, men samtidigt också förväntningar på en god språkförmåga hos alla (Skolverket, 2006).

Vad som mer finns med i kursplanen för svenska i grundskolan är att eleverna skall få möta, lära och uppleva skönlitteratur samt lära känna delar av kulturarvet. Men inte bara av det svenska utan även den Nordiska och andra delar av världens kulturarv (Skolverket 2006). Detta förutsätter att litteraturens innehåll korresponderar till målet av att känna delar av det kulturella arvet. Enligt kursplanen för svenska i grundskolan kan skönlitteratur ge kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Men det tar inte slut här utan litteraturen kan även ge inblick i det vardagliga som kanske i andra fall inte reflekteras så mycket över. I den gemensamma och individuella kommunikationen sker ett utbyte av erfarenheter och litteraturen kan bidra till att ge svar på de stora livsfrågorna (Skolverket 2006). Frågan är om det verkligen gör det eftersom de stora livsfrågorna inte kan med säkerhet besvaras av någon, vi vet bara det som upptäckts inom vetenskapen. Det ger dock en unik möjlighet för ett samarbete ämnen emellan. T.ex. kan svenska, SO (samhällsorienterade) och även andra ämnen samarbeta.

2.3 Litteraturgenomgång

2.3.1 Varför läsa litteratur?

I sin bok *Varför läsa litteratur?* anser Magnus Persson att mot slutet av 1800-talet läste man i skolan den största svenska litteraturen och syftet var att skapa goda svenska medborgare. I vårt postmoderna samhälle är det uppenbart att litteraturens ställning inte är vad den en gång varit. Den särskiljande förändringen är att litteraturläsning inte längre är självklart på något sätt. Det beror på de kulturella förändringar som omformat de västerländska samhällena de sista 50 åren, som mångkulturalism, mediekultur konsumtionssamhälle och globalisering. "Det är inte längre givet eller självklart vilken och i vilken omfattning skönlitteratur ska läsas i skolan, inte heller hur och varför den ska läsas" (Persson, 2007:82). Persson menar att de senaste styrdokumentet innehåller få vägledningar i dessa frågor och att tidigare generationer svensklärare hade en fastare grund att luta sig mot. Idag kan en svensklärare finna stöd i styrdokumentet för att i undervisningen integrera populärlitteratur, men även vilken text som helst och det oavsett medium. Styrdokumentet framhåller många olika former av kultur, och klivet från skriftkulturen till mediekulturen är ett faktum anser Persson.

I de nyaste kursplanerna, enligt författare, finns inga beskrivningar av stoff (Persson, 2007). Att ge anvisningar om vilken stoff som ska studeras tycks vara omöjligt, säger Persson. Men, han anser att det fortfarande finns spår av ett kanonisk tänkande eftersom skolan har en föreställning om den goda litteraturen. Han säger vidare att elever förväntas bli goda genom läsningen av den goda litteraturen som de kommer i kontakt med i skolan.

Enligt Persson (2007) ses den svenska skönlitteraturen som en bärare av i första steget svensk kultur och i nästa steg svensk värdegrund. I kursplaner för ämnet svenska som andra språk skall det strävas att eleven "får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar" (Skolverket, 2002:103). Däremot skall eleven som följer det vanliga svenska ämnet genom litteraturläsningen lära sig förstå värdet av kulturell mångfald. "Skönlitteratur har traditionellt varit svensklärarens främsta verktyg för att utveckla den narrativa fantasi som eleven behöver för att kunna bedöma det främmande och annorlunda på goda grunder" (Årheim, 2005:126).

Persson refererar till Sten Furhammars bok *Varför läser du* (1996) i vilken han redogör för några av resultaten från ett större nordiskt forskningsprojekt med särskilt fokus på frågan om varför man läser eller inte läser litteratur. Projektgruppen urskiljer fyra huvudkategorier av förhållningssätt till läsning:

1. Den opersonliga upplevelseläsningen i vilken frågan "hur det ska gå" är drivande i läsningen. I den här gruppen är kopplingar mellan texten och egna erfarenheter ovanliga.

2. Den personliga upplevelseläsningen där läsare reflekterar över sin läsning och gör kopplingar mellan texten och sina egna erfarenheter. Deras läsning fäster stor uppmärksamhet vid de upplevelser som görs under läsningens gång.
3. Den opersonliga instrumentella läsningen där läsare har som mål att med läsningen få kunskaper som direkt kan översättas till andra sammanhang, och som inte har något direkt personligt förhållande till dem.
4. Den personliga instrumentella läsningen har en terapeutisk effekt i form av t.ex. tröst, existentiell självreflexion, distansering till en problematisk verklighet. Den här gruppen läsaren reflekterar med utgångspunkt över sin identitet och livssituation i läsningen.

2.3.2 Fem skäl för att läsa böcker

I boken *Glädje i skolan* (Amborn, Hansson 1998) presenterar författarna vad de anser vara de fem viktigaste skälen för att läsa böcker:

- Språkutveckling

Läsningen har stor betydelse för språkutvecklingen. Språkforskare runt om världen menar att hälften av en människas ordförråd skapas före sju års ålder. De barn som fått språklig stimulans i förskolan får försprång framför andra barn vilket nästan aldrig går att ta igen senare. Läsningen kan vara nyttig då elever lär sig stava och inte minst att läsa bättre. För god språkutvecklingen finns inget som är bättre än att läsa och berätta.

- Tröst

Enligt Amborn och Hansson kan läsning av böcker ge tröst till många människor i olika livskriser då de mår bra när de läser och glömmer för en tid sorg. Litteraturen har betydelse som hjälpmedel att lösa livsproblem och det är ett av de fem skälen till att läsa.

- Empati

När vi möter levande människor med egenskaper och livsöden som liknar dem vi mött i böcker, har vi större förståelse för dem enligt författarna. Genom läsning utvecklas den empatiska förmågan och de inre bildernas betydelse för empati är stor. Ju mer man läser desto större vana får man att skapa de inre bilderna. Vi är rädda för det okända och vi har svårt att hysa medkänsla för det som känns långt ifrån oss. Litteraturen gör oss mindre rädda och gör det avlägsna mindre avlägset.

Men författarna vill inte påstå att människor som generellt läser ofta har en mer utvecklad empatisk förmåga. De kan påstå att den enskilda människan genom läsningen upptäcker saker hos sig själv som hon kanske inte skulle ha upptäckt annars.

- Kunskap

Man bör också läsa för kunskapens och tankens skull. Författarna anser att litteraturen förmodligen gör oss till bättre tänkare. ”Tanken stimuleras till att snudda vid drömmar

och lösningar vi annars aldrig hade kunnat föreställa oss. Läsningen innebär också en enorm stimulans för barns begreppsbildning” (s 23).

Skönlitteraturen blir allt viktigare som kunskapskälla. Amborn och Hansson poängterar att genom skönlitteraturen får vi en mer dynamisk kunskap som rymmer historiska, geografiska eller naturvetenskapliga fakta. Dessa faktauppgifter sätts in i mänskliga sammanhang som ger förklaringar på ett helt annat sätt än i en ordinär faktabok.

- Identitet

Barn och ungdomar bör läsa för upprorets skull enligt författarna, eftersom läsningen bidrar till uppror och identitetsskapande. Utan ungdomars uppror stagnerar samhällen och därför är det i samhällets intresse att barn och ungdomar läser böcker.

2.3.3 När pojkar läser och skriver

Gunilla Molloy (2007) skrev boken *När pojkar läser och skriver* utifrån sina tre års erfarenhet av att jobba med skönlitteratur på olika sätt i en klass. Hon beskriver hela lärandeprocessen från elevernas början i årskurs 7 till avslutningen i årskurs 9. Hon valde att i boken skriva om pojkars brist på entusiasm för läsning av skönlitteratur, men hon anser inte att flickors uppfattningar och beteende inte skulle vara lika intressanta eller problematiska.

Molloy (2007) säger att tusentals ungdomar i stora läsundersökningar klassificerat böcker och läsning som antingen ”tråkigt eller spännande”. Hon menar att ordet ”tråkigt” kan betyda olika saker, det kan vara en täckmantel för läs- och skrivsvårigheter eller fungera som avvisande argument mot en aktivitet som man inte ser poängen med. Det kan också betyda att läsningen är gammalmodig då den fått en konkurrens som TV och data. Tråkigt behöver inte, enligt Molloy, betyda långtråkigt utan kan också vara en synonym för svårt och lärarens uppgift är att arbeta med ämnet på ett nytt och annorlunda sätt (Molloy, 2007).

Hon anser att övning ger färdighet och ju oftare elever läser desto bättre förstår de och på så sätt kan komma längre i texten. Molloy (2007) poängterar särskild vikten med olika slag av högläsning, som t.ex. högt inför hela klassen, i mindre grupp eller i par, eller gemensamt med hela klassen. Många elever, anser hon, undviker att läsa högt eftersom det är pinsamt för dem att visa sin bristande läskunnighet. Läraren har inte dock möjlighet att lyssna av alla elever enskilt och på så sätt kan den didaktiska frågan om vem jag undervisar missas (Molloy, 2007).

Enligt Molloy är det också viktigt att elever säger till när de inte förstår något i texten. Genom att göra en elevs individuella fråga till en gemensam sådan kan man bemöta elever där de befinner sig i läsutvecklingen. Genom att reflektera och samtala om lästa texter kan man väva samman skolans dubbla uppdrag, d.v.s. demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget, säger hon (Molloy, 2007).

Eftersom läsningen är en aktivitet som förekommer både i skolan och på fritiden, enligt Molloy är det viktigt att skillnader lyfts fram. Utifrån elevernas reflektioner och erfarenheter av hur de läst skönlitteratur i Molloy's klass, enades de att läsning i skolan var mer av en "arbetande läsning" och att den skiljde sig från fritidsläsningen, samt att skolläsningen hade både fördelar och nackdelar. "Fördelen med en "arbetande läsning" var att vi alltid kunde samtala om frågor som texten väckt. Nackdelen var att eleverna inte själva fick välja vilken bok de vill läsa (Molloy, 2007:87). Molloy anser att skillnader mellan flickor och pojkar som läsare är överdriven, men att det finns skillnader i repertoaren i alla fall. Både pojkar och flickor läser böcker om hjältar, men flickor läser ungdomsromaner i mycket större utsträckning än pojkar gör.

2.3.4 Barnens tre bibliotek

Wåhlin och Carlsson (1994) skriver i boken *Barnens tre bibliotek* om hur mycket barn läser samt vad de läser och vad de föredrar att läsa. De kommer in på de yttre förutsättningar för en aktiv bokläsning, där hemmet, kompisarna och skolan/bibliotek har viktiga roller att spela. De tar upp frågan om varför vissa böcker är populära. Författarna refererar till Jon Smidts (Smidt, 1989) arbete om gymnasisters förhållande till den litteratur de läser i skolan. Enligt Smidt blir en bok populär, gör intryck på och har sitt värde för ett barn om den är subjektivt relevant. Wåhlin och Carlsson menar att för elever i mellanstadiet var språklig relevans viktigt dvs. hur boken är gjord. Det innebär allt från att boken är lagom lätt/svårt för att kunna läsas av barnet till att den måste uppfylla barnens krav på humor, spänning och känslomhet. De säger att barn ofta slutar läsa en bok om de inte gillar den och väljer en ny bok. Enligt författarna är det många tillfälligheter som spelar in när en bok blir populär och får social relevans. Men i botten ligger som en förutsättning att det finns något i boken som utlöser intresset.

Wåhlin och Carlsson (1994) anser att läsningen grupperar sig kring de tre sociala kontexterna: hem, kompisar och skola/bibliotek. De tar upp familjen som den mest påverkande faktorn i barnens läsande miljö. De menar att genom högläsningen tar barnen det första steget till läsare samt att högläsningen är ett stort bidrag till barnets socialisation och omvärldsorientering. Hemmet hjälper till med läsningen tills barnen självständigt kan läsa. Enligt författarna finns det två faktorer som påverkar barnens läsande. Den första är föräldrarnas aktivitet vad gäller att vägleda barnen och uppmärksamma deras läsning och den andra är vilka böcker som finns tillgängliga i hemmet. Andra faktorer som påverkar barnen i deras läsande är kompisar, dvs. ett barns bokintresse smittar av sig på kompisarna. Författarna menar att barnen ofta får tips om böcker från en kompis och dessutom leder kompisens bland rådgivarna. Läsvanor i kompisgruppen påverkar både vad som läses och hur mycket. Kompisgruppen upplever sin läsning lite som en motkultur till bibliotekets och skolans val av böcker och söker sig bort från böcker som finns i skolan menar Wåhlin och Carlsson.

Författarna tar upp samhället som en tredje påverkande faktor på barnens läsande. Samhällets insatser genom skola och bibliotek framstår som betydelsefulla för att komplettera det som vissa barn inte får hemma och för att bidra till att göra hemmiljön mer stimulerande (Wåhlin och Carlsson, 1994).

2.3.5 Olika sätt att arbeta med litteraturundervisning

Vi har här diskuterat litteraturens positiva inverkan på elever, men intressant är också att ta reda på om det finns hinder för en sådan. Nilsson (Nilsson, 1997:37) beskriver flera olika sätt att bedriva litteraturundervisning. Han ger följande fem exempel på förhållningssätt och beskriver också de problem som finns med dem:

- *Bänkbokssystem* som innebär att eleven läser skönlitteratur när andra uppgifter är klara. Eleverna får ofta välja böcker helt fritt. Den här formen av läsning är sällan speciellt genomtänkt och följs sällan upp på ett organiserat och konsekvent sätt. Det kan vara oklart vad läraren vill uppnå med den här typen av läsning. Den fungerar väl som utfyllnad av tid eftersom det är en tyst aktivitet som eleven kan göra individuellt och självständigt. Nilsson menar att den här typen av läsning var vanlig på 70-talet och att den idag blir allt vanligare igen. Risken med detta är att en mer genomtänkt läsning kan få stå tillbaka (s 38).
- *Läsningen som färdighet*. Argumentet för detta sätt att läsa är att god läsfärdighet är något man har glädje och nytta av hela livet och en god läsare blir man genom att träna mycket. Men den här fokuseringen på kvantitet kan innebära att man intresserar sig för lite för *vad* eleverna ska läsa. Ofta handlar det om att eleven ska läsa så många sidor som möjligt och också producera så många recensioner eller bokrapporter som möjligt. Inslag av tävling är inte ovanligt. Att skönlitteraturens innehåll skulle kunna vara relevant för eleven beaktas mera sällan. Den elev som har svårigheter med läsningen riskerar att aldrig upptäcka poängen med just läsandet av böcker (s 39).
- *Läsning som en främjande aktivitet*. Syftet är att man läser för att främja läsning. Man vill leda eleverna fram till läsning av det som anses som god litteratur. Ett stort problem med detta är att det inte alls är självklart vilka böcker som är mer eller mindre goda. Skolan kanske till och med ser som sin uppgift att bekämpa olika slags populärlitteratur. Med det här arbetssättet kan de djupare aspekterna av litteraturens innehåll ofta stå tillbaka. Litteraturen får ofta stå alltför mycket för sig själv och en god bok förlikas med en bok som finns på biblioteket. Ofta har det ett egenvärde att läsa mycket och det på egen hand. Att läsa böcker och diskutera dem gemensamt får mindre utrymme. Hur litteraturens innehåll förhåller sig till den individuella elevens egen värld diskuteras inte. Litteraturen blir sig själv nog (s 40).
- *Läsning som en kulturell aktivitet* innebär att kulturarvet sätts i centrum. Eleven ska civiliseras och utvecklas själsligen genom mötet med den goda litteraturen. Ett av problemen här är, precis som i exemplet ovan, att det inte är självklart vad som är god litteratur. En risk när man på det här sättet utgår från litteraturen är att innehållet kanske förefaller relevant eller intressant för eleven. En annan risk som Nilsson nämner är att en viss typ av textanalys ofta får för stor plats. Eleven riskerar att lägga sin energi på att lära sig olika verktyg för analys eller fakta om

författares liv och verk på ett sätt som går utöver läsningen av själva litteraturen (s 41).

- *Läsning som upplevelse* innebär att den själsliga rening som läsning kan innebära får stå i fokus. Om en text bearbetas är det ofta för att förhöja upplevelsen. Det kan till exempel ske genom att elever skriver en dikt eller skapar en bild. Finkulturella yttringar prioriteras ofta. Problemet med det här sättet att förhålla sig till läsning är att innehållet inte lyfts fram på ett fördjupat sätt. Också här får litteraturen stå alltför mycket för sig själv. Eleven lämnas alltför mycket åt sig själv i sitt möte av litteraturen. Det är inget egentligt möte mellan elev och litteratur man tänker sig, utan litteraturen kommer till eleven oavsett vem han eller hon är och ger en viss upplevelse (s 42).

Sammanfattningsvis anser Nilsson att läsning av skönlitteratur skapar och förser eleven med kunskap och förståelse och inte bara upplevelser. Han anser att skönlitteraturen är viktig då eleven genom den möter andra människors livsöden, verkligheter och erfarenheter och på så sätt relaterar och tolkar sina egna upplevelser och erfarenheter. Han menar därmed att eleven i detta möte med litteraturen kan utveckla en mer generell kunskap och förståelse om livet, verkligheten, samhället och historien. På detta sätt skapas en förståelse för själva livet genom mötet med litteraturens personer. Som pedagog blir det här möjligt och viktigt att uppmärksamma och utgå från elevens behov och erfarenheter. Viktigt är att läsningen bör vara genomtänkt dvs. att läraren har klart för sig vad som ska läsas och hur och varför.

2.3.6 Böcker som samtal

Att välja bok är en inledning för att läsandet skall börja och för att senare starta en lärandeprocess (Chambers, 1994:13). När böcker väljs sker det utifrån påverkan av vad människor runtomkring i form av exempelvis lärare, bibliotekarie och elever berättar. Dock ligger nyckeln till läsandet i att samtal äger rum om det man läst. Samtal om böcker sker oftast i syfte att utbyta läsupplevelser. Tillskillnad från ett vardagligt samtalande om böcker som lästs, där det ofta refereras till exempelvis handling, personer och genre, kan en pedagog i klassrummet lyfta dessa samtal till en djupare diskussionsnivå. Med det menat kan samtalen om den djupare inblicken i böckerna lyfta fram sociala relevanta frågor som eleverna gemensamt med läraren diskuterar för att berika varandra på kunskap. Ett gemensamt samtalande om böckerna kan i bästa mån hjälpa och tydliggöra svårigheter och frågetecken som elever stöter på i läsningen (s 19).

Sättet läraren samtalar på kan ha en påverkande faktor i elevers attityd till läsning av skönlitteratur. Chambers (1994) anser att exempelvis frågan ”varför” är ett utav det mest hindrande ordet. Detta eftersom ordet ofta kan framstå som en aggressiv, hotfull, utmanande eller förhørsliknande talesätt. Istället anser han att ordet ”berätta” skulle vara mer pedagogisk i form av att eleven bjuds in till ett längre berättande svar. Ett annat ord som ger en positiv inverkan på den tillfrågade är ”jag undrar” vilket framhåller det uppriktiga intresset hos den som frågar, allt för att inbjuda till ett längre samtal (s 62). Han poängterar även vikten av att se till under vilka omständigheter elever läser för att

däriigenom möjliggöra ett bra samtal om böcker de har läst. Vidare hävdar Chambers (1994) att läsning i klassrummet bör ske under goda villkor i form av arbetsro och det för att möta upp elever med dessa behov. Men läsningen i sig bör inte vara ett tvång utan frivilligt. Detsamma gäller läsning på fritiden där enformig, lärarstyrd och återkommande hemläsning kan leda till ovilligt inställda läsare (s 95).

2.3.7 Valet av böcker

Molloy (1996) behandlar frågor om vad som styr valet av litteratur och vilka konsekvenser det får i undervisningen. Hon menar att valet av böcker ibland kan bero på slumpen dvs. att lärare valt böcker som funnits på skolan i klassuppsättning. Även om lärare på ett målmedvetet sätt letat efter böcker och funnit relevanta sådana, kan fasta klassuppsättningar vara ett hinder i form av att samma bok används år efter år trots nya läsare. Dock kan det vara en fråga om skolans resurser som ibland inte räcker till för att köpa in mer litteratur. Med det sagt kan en lärare, som känner till den tillgängliga skönlitteraturen på skolan och biblioteket och andra källor, uppnå sitt pedagogiska uppdrag inom respektive undervisningsområde. Lärare som läser ungdomslitteratur kan på detta sätt möta upp elevers intresse för samtida böcker. Detta menar Molloy kan öppna upp för samtal mellan lärare och elever och även elever emellan (Molloy, 1996:80).

Hon anser att en skönlitterär text inte enbart förblir densamma när den förs in i klassrummet. I och med att den läses i skolan och det på ett visst sätt, blir texten mer likt en läxa och får ett mindre friare spektrum. För att motverka det behövs ett skapande av ett socialt samspel som kan ske av elever vid utbytet av textläsningens erfarenheter med andra. Lyckas man med att integrera elevtexter såväl som skönlitterära i ett kontinuerligt pågående samtal med varandra så kan olika elevers texter och perspektiv bidra till en mångfacetterad undervisning. Det kräver dock att elever får möjligheten att läsa varandras texter om den lästa litteraturen. Bortsett från att läraren måste integrera sin litteratur – och skrivpedagogik måste metoder väljas för att förutsättningar för ett samtalande klassrumsklimat ska byggas upp (s 82).

Kort sagt utgår Chambers från texten och samtalets form och Nilsson från undervisningens innehåll. Bägge två diskuterar dock litteratursamtalet från två olika håll. Värt att nämna är att deras pedagogiska utgångspunkt är att samtalet och en längre undervisningsprocess skapas av elevernas kreativitet (Molloy, 1996:71). I Molloy's undersökning visade det sig att de elever med mest förkunskaper var också mest intresserade samtidigt som dessa enligt henne själv, var i minst behov av skolans undervisning. Elever som däremot inte läste speciellt mycket, hade brister i språket (s 17). Enligt henne bör den litteratur som läraren och eleverna skall arbeta med, ge kunskap om andra människors tillvaro och dessutom perspektiv för förståelse av det nära och vardagliga. Med det sagt ger reflektion och bearbetning av den egna litteraturen kunskap om både oss själva och andra (s 27). Sist men inte minst bör läsning av böcker vara lustfylld. Molloy poängterar att läraren alltför ofta går in som samtalsledare och ”styr” i lusten och på detta sätt riskerar vissa elever tappa läslusten, något som läraren själv kanske haft erfarenhet av under sin egen skoltid (s72).

2.4 Tidigare undersökningar av elevers läsvanor

Eftersom vårt arbete handlar om elevers attityder till läsning av skönlitteratur, vill vi presentera följande två undersökningar om barns och ungdomars läsvanor.

2.4.1 Att lära för livet

”Att lära för livet” är resultat från den internationella studien PISA 2000. PISA står för Programmen for International Student Assessment, som genomfördes år 2000 där femtonåringars kunskaper och förmågor i läsning, matematik och naturvetenskap undersöktes. Undersökningen gjordes på OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) initiativ. Resultaten i PISA 2000 visar att svenska femtonåringar, med läsförståelse som huvudämne är goda läsare i jämförelse med jämnåriga i andra länder i OECD. Elevernas resultat har delats in i fem nivåer, där nivå ett representerar basala kunskaper och nivå fem avancerade kunskaper. Sverige tillhör de nio länder i OECD som har mellan två tredjedelar och nästan fyra femtedelar av sina elever på nivå tre och högre. Jämfört med andra länder i OECD har Sverige också en låg andel elever på nivå ett.

PISA 2000 visar skillnad mellan pojkar och flickor vad gäller läsintresse. Den visar att femtonåriga flickor läser bättre än jämnåriga pojkar och Sverige hör till den tredjedel av länderna som har de största prestationsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Den visar också att svenska femtonåringar har ett läsintresse som ligger över genomsnittet i OECD. Resultatet, för Sveriges del, visade på ett samband mellan elevers läsintresse och prestationer i skolan. De elever som hade hög läsintresse hade också bättre prestationer och tvärtom dvs. elever som hade låg läsintresse hade också sämre prestationer (s.14). Resultaten visade vidare att elever i Sverige har en god självförtroende vad gäller att klara av svåra läsuppgifter (s.22). Läsintresse hade också större inverkan på prestationer än vad social bakgrund hade. Elever som hade lågutbildade föräldrar men högt läsintresse presterade ändå bra (s.38).

2.4.2 Läsa för att lära

Lärarnas Riksförbund gjorde undersökningen ”Läsa för att lära” på högstadieelevers läsvanor samt svensklärares förutsättningar att arbeta med elevers läsning. Vi ska enbart ta upp den första undersökningen som handlar om just högstadieelevers läsvanor. Det var en kvantitativ undersökning i vilken 616 pojkar och 552 flickor deltog, sammanlagt 1168 elever från års sju till års nio. Av dessa hade 66 % intervjuade elever föräldrar som inte gått på högskolan och 34 % elever vars minst en förälder gått på högskolan. Resultaten visade att föräldrarnas utbildningsbakgrund spelar stor roll för elevers lust att läsa. Det visade sig att 18 % av de med föräldrar som inte är högutbildade läser aldrig böcker på fritiden.

Resultaten visade vidare att pojkar läser mindre än flickor. 23 % pojkar och 8 % flickor läser aldrig böcker på fritiden. En eller flera böcker i veckan läser 7 % pojkar och 11 % flickor. 25 % pojkar, alltså var fjärde pojke, och 10 % flickor läser aldrig böcker i skolan. Medan 4 % pojkar och 6% flickor läser en eller flera böcker i skolan. Undersökningsresultatet visar också att läslusten hos båda könen avtar med åldern och elever läser mer i årskurs sju än i årskurs nio. Eleverna angav att de ofta använder skolbibliotek och 23 % av eleverna brukar besöka skolbiblioteket en gång i veckan. Skolbiblioteket har en otroligt viktig roll när det gäller att vara tillgänglig.

3. Metod

Till en början beskriver vi skillnaderna mellan kvantitativa och kvalitativa studier och berättar vilken sorts studie vi valt. Sedan redogör vi för urvalet, genomförandet av vår studie och hur insamlingen av data bearbetade. Det ska även redogöras för reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i arbetet.

3.1 Skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa studier

I valet av metod kan man välja mellan kvantitativ och kvalitativ metod. Det kvantitativa synsättet har sina rötter i positivism, empirism och behaviorism i vilka man söker efter "säker" kunskap. I en kvantitativ forskning vill man förklara och kunna dra säkra slutsatser och resultaten ska kunna generaliseras och gälla och säga något om fler än bara de undersökta (Stukat, 2005). I motsats till kvantitativt synsätt står kvalitativ synsätt med huvuduppgiften att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga (Stukat, 2005).

3.2 Val av metod – kvalitativ undersökning

Syftet med studien skall självfallet vara avgörande för vilken slags metod man använder sig av (Trost, 2005). Trost (2005) anser att om frågeställningarna gäller att förstå och hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie. Eftersom vi ville undersöka elevers attityder till läsning av skönlitteratur, tolka och förstå de resultat som framkommer och hitta mönster i deras läsvanor, valde vi att göra en kvalitativ undersökning. Som instrument valde vi intervjuer för att ta reda på vad eleverna säger om sina egna läsvanor. Svarsmöjligheterna var öppna eftersom vi ville uppmäna till så fria svar som möjligt för att få bättre förståelse. Trost (2007) anser att vid låg grad av standardisering är variationsmöjligheterna stora. Enligt Trost (2005) är frågan ostrukturerad om svarsmöjligheterna i en intervju är öppna och den tillfrågade bestämmer vilken struktur svaret får. Han poängterar också att man skall vara uppmärksam på hur termen struktur används eftersom den kan ha olika betydelser och användningar. Om en intervju eller ett frågeformulär har en struktur handlar det om en högstrukturerad intervju eller frågeformulär.

Merriam (1994) anser att en forskare som är ovan vid att samla information genom intervjuer förmodligen känner sig mer hemma med strukturerade intervjuer där de flesta frågor är skriftligt formulerade i form av ett frågeschema. Vi tänkte i dessa banor dvs. att vi skulle känna oss tryggare och få det självförtroende som behövs för att genomföra vår intervju om vi gjorde ett frågeschema och formulerade de flesta av frågorna skriftligt.

Men under själva intervjun dök ändå spontana frågor upp som t.ex. ”Vad menar du när du säger...”, ”Vad betyder det” osv. Med tanke på Stukats (2005) definition av ostrukturerade intervjuer kan våra intervjuer till en viss del sägas vara ostrukturerade. Enligt Stukat är intervjuaren i de mer ostrukturerade intervjuerna medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen inbjuder till. Man ställer ett antal likadana huvudfrågor till alla och utifrån dessa följs svaren upp på ett individualiserat sätt. Eftersom vi ville undersöka några elevers attityd till läsning av skönlitteratur både i skolan och på fritiden och finna svar på vilka värden de ser i läsningen samt vad som står bakom elevers eventuella negativa attityder, valde vi följande fyra huvudfrågor som skulle täcka in detta ämnesområde:

1. Vad gör du på fritiden?
2. Vad brukar du läsa?
3. Tycker du att det är viktigt att läsa böcker?
4. Är det någon skillnad på att läsa böcker i skolan och på fritiden?

För att få svaren mer utvecklade och fördjupade ställde vi även följdfrågor utifrån de ovanstående huvudfrågorna.

Stukat (2005) hävdar att man måste berätta mycket tydligt i metodkapitlet hur frågorna tagits fram och på vilket sätt man menar att de besvarar syftet och frågeställningarna. Genom att först fråga eleverna vad de gör på fritiden ville vi både få de att slappna av, känna sig trygga och därmed få mer ärliga svar. Men å andra sidan ville vi ta reda på om läsningen är en viktig del av deras fritid. I efterhand frågade vi eleverna vad de brukar läsa men nämnde inte begreppet skönlitteratur i början av intervjuerna. Detta eftersom vi anade att de flesta inte vet vad begreppet skönlitteratur är och såg det som lämpligt att få detta svar i slutet. Med den andra huvudfrågan och följdfrågor som vi ställde utifrån vad de svarade på huvudfrågan, ville vi ta reda på mer om deras läsvanor som t.ex. vad de läser, vad de anser kännetecknar en bra bok och läsning upplevs som något roligt.

Eftersom vi hade som syfte att bl. a. undersöka om elever ser något värde i läsningen, formulerades en fråga som skulle täcka detta ämnesområde: ”Tycker du att det är viktigt att läsa?”. Med den här huvudfrågan och flera följdfrågor ville vi ta reda om elever ser läsning som något viktigt och vad de kan ha för nytta utav det. Vi ville också ta reda på vad de känner när de läser litteratur. Till slut valde vi att fråga om skillnader mellan läsningen i skolan och på fritiden. Vi ville undersöka om skolan och hemmiljön påverkar deras läsning på olika sätt och hitta mönster till eventuella negativa attityder till läsningen.

3.3 Urval

Vi valde att intervjua elever i årskurs 7 eftersom vi ansåg att elever i denna årskurs borde ha en utvecklad läsförmåga för att kunna läsa böcker av olika slag. Vi antog också att elever i den här årskursen skulle vara medvetna om sina egna läsvanor och att de skulle kunna beskriva sina åsikter i form av positiva eller negativa attityder till läsningen. Eftersom en tidigare undersökning (Lärarnas Riksförbund, 2005) visar att läslusten hos

elever avtar med åldern och att elever i årskurs 7 läser mer än elever i årskurs 9, valde vi att intervjua elever i samma ålder. Målet var inte att undersöka skillnader i attityder till läsning beroende av ålder utan koncentrera på andra faktorer som påverkar elevernas lästlust. Av den anledningen valde vi att enbart intervjua elever i årskurs 7.

Vi kontaktade en skola för elever från årskurs 1 till årskurs 9 och slumpmässigt valde 8 elever från årskurs 7. Varför vi valde 8 elever var för att vi ansåg 8 elever vara en lagom stor grupp för att undersökas kvalitativt: "Med många intervjuer blir materialet ohanterligt och kanske mäktar man inte att få en överblick och samtidigt se alla viktiga detaljer som förenar eller som skiljer" (Trost, 2005:123). Som urval valde vi en grupp elever bestående av lika många pojkar som flickor. Tidigare forskning visar att pojkar läser mindre än flickor och för vår del skulle det vara intressant att jämföra mellan dessa vår undersökning.

Till en början var vi inte medvetna om vikten av pilotstudie i form av att testa intervjufrågorna på några elever innan man börjar med de riktiga intervjuerna. En pilotstudie planerades men utan att det genomfördes. Tyvärr avgjorde tidsbristen denna fråga men vi bedömde ändå att våra frågor skulle fungera med tanke på våra syften.

3.4 Genomförande

Som vi nämnde tidigare, kontaktade vi en skola från årskurs 1 – 9 för att hitta elever som ville delta i vår intervju och svaren blev positiva. När vi senare besökte gällande skola att träffa eleverna, fick vi några minuter från en lektion till förfogande för att berätta om vårt projekt. Vid första kontakten med eleverna presenterade vi oss, syftet med undersökningen, och förklarade att deltagande var frivilligt. Information om när och på vilket sätt intervjun var tänkt att genomföras gavs ut.

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall där vid upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta (Regel 1, Vetenskapsrådet, u.å., s.7).

När vi berättade att deltagande var frivilligt, märkte vi att flera av dem tappade intresse så vi fortsatte med de elever som var villiga att delta i vår intervju. Vi valde fyra flickor och fyra pojkar som verkade mest intresserade. Vi förklarade för dem att de ska förbli anonyma för alla utan oss intervjuarna. Vi förde även fram att deras namn skulle bytas till fungerande namn och därmed anonymisera dem för läsaren. Enligt Vetenskapsrådet (u, å), bör samtycke i vissa fall inhämtas (t.ex. om de undersökta är under 15 år) även från föräldrar/vårdnadshavare (s.9). Då alla elever vi skulle intervjua var under 15 år, delade vi ut brev med svarstalong till gällande föräldrar i vilka vi presenterade oss och förklarade syftet med vår undersökning. Ett slutdatum bestämdes då eleverna skulle lämna tillbaka breven med föräldrarnas samtycke. Den bestämda dagen kom alla 8 elever till skolan och vi hade på så sätt inga bortfall. Vi fick ett litet rum där vi kunde sitta ostörda. Stukat (2005) anser att miljön under intervjun ska vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg (för båda parterna). Vi fick lov att intervjua elever enskilt under lektions tid vilket

var nödvändigt. Innan intervjuerna startade påmindes eleverna ännu en gång att deltagande var frivilligt kunde avbrytas när som helst under intervjun.

Ingen av de åtta eleverna eller deras föräldrar hade något emot att bli intervjuade med bandspelare. Vi ansåg inspelade intervjuer var en fördel för oss eftersom vi skulle undvika miss av svar vilket är möjligt när allt ska antecknas. Det gav oss också tiden vara mer närvarande i intervjun och koncentrera oss på frågorna och svaren. Eleverna visade inte att de blev störda av bandspelaren. Vi hade redan fyra bestämda huvudfrågor och några underfrågor. Sedan ställde vi hjälpfrågor ifall vi inte hade fått tillräckligt med information. Vi försökte undvika att ställa frågor i form av påståenden och leda elever till ett önskade svar. Trost (2005) anser att en åsikt som strider mot ett påstående känns som om man måste motivera avvikelserna och det gör att den intervjuade kanske håller med även om svaret egentligen inte är i överensstämmelse med den egna åsikten.

3.5 Bearbetning och analys av data

”Idealiskt sätt ger en ordagrann utskrift av en inspelad intervju den bästa grunden för en analys” (Merriam, 1994:96). Samma dag som vi gjorde intervjuer började vi att skriva ut allt som eleverna hade svarat på våra frågor. Vi fingerade elevernas namn. Att göra en ordagrann utskrift var inte alls lätt, särskild med de första tre intervjuerna under vilka vi höjde volymen på bandspelaren lite för mycket. När vi efteråt ville ta reda på om allt var inspelad som det skulle, märkte vi att tonen inte alls var bra. Därför var vi tvungna att spola tillbaka många gånger för att kunna skriva ut allt. Efter de tre första intervjuerna sänkte vi volymen på bandspelaren och tonen var mycket klarare. Men ändå lyssnade vi igenom bandet flera gånger för att kunna skriva ner allt. Vi omformulerade några meningar eftersom de var svåra att uppfatta, men tog hänsyn till att de inte ska få en annan betydelse. Pauser skrev vi med tre punkter.

Efter att vi hade skrivit ner all data, sammanställde vi elevernas svar under olika rubriker: Läser eleverna skönlitteratur? Vilka värden eleverna ser i läsningen? Vad ligger bakom negativa attityder. Vi valde rubriker utifrån våra frågeställningar och därmed ville vi göra vårt arbete mer överskådligt. Enligt Merriam (1994) presenteras kvalitativa data med hjälp av siffror vilket innebär att en egenskap (eller en kvalitet) kvantifieras, dvs. man lägger tonvikten vid att mäta omfattningen av en åsikt, en attityd, en händelse eller ett beteende. Vi räknade liknande åsikter och attityder, men urskiljde de som var annorlunda. Våra citat valde vi utifrån de svaren som var liknande och de som urskiljde sig. Trost (2005) anser att kreativitet vid kodningsarbetet är mycket betydelsefull och snarast nödvändig.

3.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Stukát (2005) säger att vi kan diskutera termen reliabilitet i samband med läsarens möjlighet att skapa sin egen uppfattning om hur trovärdig undersökningsmetoden är. Vi skrev ner allt om hur vi tänkte och hur vi genomförde vår studie och hoppas att läsaren

också kan se de saker vi såg. Enligt Stukát (2005) är validiteten ett betydligt svårare och mer mångtydigt begrepp och brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta. För att ha hög validitet är det viktigt att mätinstrument (hög reliabilitet) mäter rätta saker, vilket vi gjorde i vår undersökning, hoppas vi. Med generaliserbarhet menas, enligt Stukát (2005) för vem man egentligen får fram resultaten. Eftersom vi undersökte en liten grupp elever på en skola och inte kunde generalisera våra resultat, kan vi inte hävda att vi har en hög generaliserbarhet i vår undersökning.

3.7 Sammanfattning

Vi ville undersöka elevers attityder till läsning av skönlitteratur, finna svar på vilka värden de ser i läsningen och vad som ligger bakom elevers negativa attityder till läsningen. Vi valde att göra en kvalitativ undersökning med hjälp av intervjuer. Intervjuerna var mer strukturerade och med låg grad av standardisering. Vi formulerade fyra huvudfrågor som skulle täcka det område som vi ville undersöka, och följdfrågor som hjälpte oss att få mer utvecklade svar. Åtta elever i årskurs 7 blev intervjuade på en skola och vi använde bandspelare i alla intervjuer. Vi skrev ut all datainformation och sammanställde elevernas svar under olika teman. Vi berättade noggrant om hur vi genomförde vår undersökning så att läsaren kunde föreställa sig hur vi tänkte och gjorde.

4. Resultat

Stukát menar att det är mindre problematiskt att redovisa kvalitativ data än en kvantitativ studie. Han rekommenderar att man kategoriserar de intervjusvar man får och ger exempel inom varje kategori (Stukát, 2005:135). Med utgångspunkt från vårt syfte och från vad eleverna har svarat i intervjuerna redovisar vi nedan deras svar under tre rubriker utifrån innehåll: Läser eleverna skönlitteratur? Vilka värden eleverna ser i läsning? Vad ligger bakom negativa attityder? Varje rubrik redovisas för sig och belyses med representativa exempel på elevers svar. Eleverna har fått fingerade namn. Eleverna hade inte svårt att svara på våra frågor. Alla visste i förväg att de skulle bli intervjuade om sina läsvanor. De svarade utan att tveka eller fundera mycket. Vårt intryck under intervjuerna var att de svarade spontant. Flera kommenterade eller motiverade sin egen attityd till läsning.

4.1 Läser eleverna skönlitteratur?

Sex av de åtta intervjuade eleverna svarar att det är roligt att läsa. Två elever, en flicka och en pojke, säger att det är mest tråkigt att läsa och att de nästan aldrig läser böcker. Sex elever svarar att de läser mycket eller ibland. Två elever, båda pojkar (Gustav, Henrik) svarar att de inte läser just nu eller bara har läst en bok, som de namnger och refererar innehållet i. På frågan vad de gör på fritiden är det ingen elev som svarar att de läser böcker. Däremot svarar ingen av dem direkt nekande på den direkta frågan om de läser. Vår tolkning är att oavsett om de läser eller inte kanske de inte ser läsning som en fritidssysselsättning, utan mer som något man måste eller bör ägna sig åt och som har med skolan att göra.

Alla elever säger att de har läst någon bok vid något tillfälle och haft en positiv upplevelse av det. De ord som eleverna oftast använder för att beskriva böcker som de har läst och tyckt om är ”roliga” och ”spännande”. På samma sätt säger de att böcker de inte tyckt om varit ”tråkiga”.

En bra bok ska vara spännande, alltså när man läser vill man fortsätta läsa. (Anna)

Det ska inte handla om något vanligt. (Cecilia)

Det ska vara spännande, typ lite läskigt. (Fredrik)

Det ska vara spännande så att jag kan känna någonting. (Gustav)

En tråkig bok handlar om samma sak hela tiden och det tar lång tid innan ämnet byts. (Cecilia)

En av de elever (Henrik) som läser minst kan inte beskriva hur en bra bok ska vara. Han svarar att han inte vet. Flera av eleverna kan berätta innehållet i någon favoritbok, som de kommer ihåg. Två elever nämner en favoritgenre; deckare eller fantasy. De elever som läser mest är också de som har lättast för att beskriva en positiv läsupplevelse. Det är också de som kan beskriva hur de söker och hittar böcker som passar dem.

4.2 Vilka värden ser eleverna i läsning?

Alla elever säger att det är viktigt att läsa. De kan nämna många olika saker som är värdefulla: man förbättrar sin svenska, man förbättrar sin läsning, man får kunskap och man har nöje av det.

Fem av eleverna säger att man blir bättre på svenska på olika sätt. Flera av dem beskriver hur: att man till exempel lär sig nya ord, lär sig att prata bättre eller får ett bättre uttal:

Man får bättre svenska, bättre uttal, man kan lära sig nya ord. (Anna)

Man kan lära sig prata bättre och man kan lära sig bättre svenska. (David)

Två elever nämner också att man blir bättre på att läsa genom att läsa:

Man lär sig språket och man lär sig att läsa. Om man ska läsa högt i skolan så kan man läsa lite bättre. (Cecilia)

Tre elever beskriver att man får större kunskap om omvärlden och att läsning innebär närmast obegränsade möjligheter.

Man kan få kunskap. Man kan lära sig många saker om hur världen ser ut och vad som händer i andra länder. (Henrik)

Man får veta saker och ting, många saker, kanske allting. (Gustav)

Några elever uttrycker sig mera allmänt. De säger till exempel att man "blir smartare" genom att läsa, att det är viktigt för framtiden eller att man "kan förstå livet" (Gustav). De flesta av eleverna visar att de förstår att när man läser lever man sig in i berättelsen på ett sätt som berikar på många plan. Man får erfarenheter och kunskap om sammanhang som man annars inte har tillgång till. Därtill ser Gustav syftet med läsningen som betydande för fortsatt utbildning:

I skolan måste man läsa för att det är bra för utbildning. (Gustav)

En elev tänker på sina kommande prov, men kan inte riktigt klart beskriva hur hennes läsning kommer att spela in på dem. Detta svar tolkar vi skulle kunna visa på en annan grundinställning till lärande eller till våra frågor. I skolan arbetar man för att prestera bra på proven och inte för att uppnå mer avlägsna mål i ett större perspektiv. Men kanske vill hon säga att läsningen kan ge henne något som får henne att utvecklas på många områden.

En elev av de två elever som läser mest självständigt är den elev som bäst kan beskriva värdet av inlevelse och att ha roligt när man läser.

Man blir påverkad om man kommer in i boken. Om de gör något bra i boken så har man det roligt. (Cecilia)

4.3 Vad ligger bakom negativa attityder?

En orsak till att eleverna har en negativ attityd till läsning i skolan är att det inte är tillräckligt lugnt för att de ska kunna läsa. En elev säger att det egentligen inte är någon skillnad på att läsa på fritiden och i skolan, men att det förutsätter arbetsro i klassrummet. Ytterligare två elever menar på liknande sätt att klassrumsmiljön och arbetsron är avgörande.

Nej, bara det är bra arbetsro i klassrummet så är det samma sak att läsa hemma. (David)

Ja, om det är stökigt i klassrummet så är det mycket bekvämare att sitta hemma t ex. i sängen istället för att läsa i skolan. (Cecilia)

Ja lite, hemma är det lugn och ro, i skolan är det så, lite oroligt. (Fredrik)

En annan anledning till att eleverna uppfattar läsning som något negativt är att de uppfattar den som ett tvång som har med skolan att göra. Två elever ansåg att skillnaden ligger i att läsningen i skolan är just ett krav medan den på fritiden är frivillig.

Ja, i skolan är man mer tvungen att läsa och hemma läser jag när jag vill. (Birgitta)

Ja, man blir tvungen att läsa i skolan. (Henrik)

En faktisk orsak till att några av eleverna inte läser så mycket är att de inte hittar böcker som passar dem. De vet inte hur de självständigt ska söka efter böcker och ser inte heller till att de får hjälp att söka. Det är upp till läraren eller bibliotekarien att ta initiativet och vägleda eleven. På frågan om vem som väljer vilka böcker de ska läsa i skolan svarar den elev som läser minst att det mest är läraren som bestämmer.

Ju mer eleverna läser desto lättare har de också att på egen hand hitta böcker. Några av eleverna väljer något de finner intressant med hjälp av att titta på bokens baksida eller titel.

Jag väljer något intressant och ovanligt. Jag läser på rubriken och på baksidan. (Cecilia)

Jag kollar alltid på baksidan och kollar om det är spännande och om det handlar om något spännande så tar jag den. (David)

På frågan om hur eleverna väljer vilka böcker de ska läsa i skolan svarar tre elever att de tar hjälp av läraren och/eller bibliotekarien för att bestämma sig.

Jag går till lärarna, till biblioteket, jag berättar vilka böcker jag gillar och får tips. (Anna)

Jag själv och ibland får jag tips från bibliotekarien. (Gustav)

Jag och mest läraren. (Henrik)

När det kommer till frågan om vem det är som avgör beslutet och valet av en bok svarar fyra elever att det är de själva som får bestämma. Tre svarar att beslutet och valet av en bok sker ihop med en lärare. En elev svarar att det är hans svenska lärare som sköter valen av vad som skall läsas.

Min svenska lärare, hon tar hand om... hon har koll på det här. (Fredrik)

Ingen av eleverna ser läsning som något man kan göra tillsammans. Ingen nämner heller spontant det positiva med att kunna samtala om böcker eller upplevelserna av dem. När det frågades om eleverna brukar prata om böcker de har läst i skolan svarade några att det kanske är något de ska göra längre fram.

Vi har inte börjat än, gå till biblioteket, inte än. (Birgitta)

Vi har inte börjat än, men vi ska gå ner till biblioteket och låna. (Cecilia)

Två elever beskrev det som något de gjort, men inte gör längre, kanske därför att de blivit för gamla.

Nej inte längre för att vi blivit äldre nu. (Gustav)

Nej jag vet inte, vi gör det inte längre. (Henrik)

Ett annat skäl till att eleverna inte är så positiva som de skulle kunna vara är att de inte är förtrodda med själva begreppet skönlitteratur. Fem av de utfrågade eleverna svarade att de inte visste vilka böcker som kallas skönlitteratur. Vid frågan om eleverna är medvetna om vilka böcker som kallas skönlitteratur, svarade en elev att han vet.

Ja, det är inte faktaböcker utan spännande böcker. (David)

De två övriga eleverna svarade att de någon gång hört talas om vilka böcker som är skönlitteratur men att de har glömt av det.

Vadå, aha, det talas om det, men kommer inte ihåg. (Birgitta)

Jag kommer inte ihåg, jag har hört, men kommer inte ihåg. (Cecilia)

4.4 Sammanfattning

Vår studie visar att:

- Elever har positiv attityd till läsning av skönlitteratur men ändå läser de sällan.
- Elever ser värde i läsning av skönlitteratur.
- Det finns några orsaker för att elever inte läser, som brist på arbetsro i klassrummet, att de upplever läsning i skolan som tvång, och att de inte hittar intressanta böcker.

5. Diskussion

Först ska vi reflektera över metodvalet. Sedan ska vi skriva om vad elever säger om sina egna läsvanor där vi bland annat ska diskutera deras attityder till läsningen, hur de väljer böcker och vilka värden de ser i läsningen. Vad som påverkar elevernas läslust ska även diskuteras i den här delen av arbetet. Till slut ska vi ge förslag till eventuell fortsatt forskning.

5.1 Reflektioner över metodval

Med tanke på vårt syfte fungerade metodvalet i stort sett bra. Vi kunde inte samla mer information om elevernas läsvanor med hjälp av någon annan metod än det vi gjorde i våra intervjuer genom direkta samtal med eleverna. Trost (2005) anser att minnet vid intervjuerna är en viktig ingrediens vid tolkning och analys:

Aldrig så noggranna bandinspelningar, anteckningar och/eller utskrifter kan helt ersätta de intryck man får vid själva intervjun, inte heller det man ser och hör eller "läser mellan raderna". Allt sådant är värdefullt vid analys av data (Trost, 2005:54).

Frågor som vi ställde till eleverna upplevde vi inte vara känsliga och inte heller att de hade större svårigheter att svara. En fundering är om vi skulle få mer spontana och ärliga svar på frågan om deras läsvanor, ifall de i förväg inte visste vad intervjun handlade om. Men vår uppgift var att informera både föräldrar och elever om undersökningens syfte. Under intervjuerna upplevde vi några elever svara utifrån vad de tror förväntas av dem, det kan vara svar som de tror vi förväntar oss höra och vara nöjda med. Det spelade säkert en stor roll att intervjuerna gjordes i en skolmiljö. Eleverna uppfattar att vi representerar lärarna och det kan på så sätt påverka svaren. Om någon annan hade ställt samma frågor i ett helt annat sammanhang hade man troligtvis fått andra svar. Ytterligare information om elevernas läsvanor i deras hemmiljö skulle ge oss en bredare bild på vad det är som mest påverkar olika attityder till läsningen. Wåhlin och Carlsson (1994:93) anser att de mest aktiva bokläsarna förefaller komma från aktivt läsande och högläsande hem. Vi ställde inga frågor om elevernas hemmiljöer som påverkan källa och kan på så sätt inte jämföra våra resultat med deras åsikter. Till slut vill vi säga att allt man inte gör behöver inte bero på att man har negativ attityd till och vi drar den parallellen med elever som inte läser speciellt mycket eller inte alls.

5.2 Vad säger eleverna om sina egna läsvanor?

Vår undersökning visar att attityderna till läsning av skönlitteratur i stort sett är positiva. Vi blev aningen förvånade när så mycket som sex av åtta intervjuade elever upplevde

läsning som något "roligt". Men trots att de upplever läsningen som någon positivt, läser de sällan. Enligt Persson (2007) är det välbekant och väldokumenterat att litteraturläsning inte är någon självklar aktivitet för skolans elever. Att elevernas läsintresse är svagt trots att de finner läsning av böcker som roligt anser vi är oroväckande. Problematiken kan ligga i undervisningen och/eller hemmet. Faktorer som tidsbrist, litet eller begränsat utbud av böcker och dåliga arbetsförhållanden kan vara avgörande för om läsning ska äga rum. Överhuvudtaget har didaktiska frågor som vad, hur och varför vi ska läsa blivit svårare att besvara, anser Persson (2007). Den viktigare förklaringen, enligt honom är de kulturella förändringar som omformat de västerländska samhällena. Han tänker på mediekultur, konsumtionssamhälle, mångkulturalism, upplevelseekonomi och globalisering.

De elever vi intervjuade svarar att de ägnar sig åt olika aktiviteter på fritiden, men bara en nämner läsningen som en bland de olika aktiviteterna. Att elever ägnar så mycket tid åt andra intressen kan enligt Molloy (2007) tolkas som att läsningen fått en konkurrens dvs. att det finns många andra valmöjligheter i form av film, TV och internet för att nämna några.

Våra intervjuade elever som tusentals andra ungdomar i stora läsarundersökningar klassificerar böcker och läsning som antingen "tråkigt" eller "spännande". På frågan om hur en tråkig bok är, svarar en elev att den handlar om samma sak hela tiden och det tar lång tid innan ämnet byts (Cecilia). De flesta slutar att läsa ifall boken är eller blir "tråkig". Wåhlin och Carlsson (1994:55) kom fram till samma resultat som ovan beskrivet. Enligt deras undersökning förkastar både flickor och pojkar cirka 30 % av böcker de har valt dvs. de avbryter läsningen och väljer en ny bok. Hur ska då en bra bok som håller upp deras intresse vara? Enligt elever i vår undersökning ska den vara spännande för att de ska fortsätta vilja läsa och de ska helst känna någonting när de läser. Vissa säger att den ska handla om något ovanligt, till och med vara lite läskig. Wåhlin och Carlsson (1994:19) anser att populära böcker som gör intryck på och har sitt värde hos ett barn måste ha språklig relevans, dvs. hur boken är gjord. Det innebär allt från att boken ska vara lagom lätt eller svår för att kunna läsas av barnet till att den måste uppfylla barnens krav på humor, spänning och känslomässighet.

Som tidigare nämnt, anser alla intervjuade elever att spännande böcker väcker deras läsintresse. På frågan om hur de väljer spännande böcker får vi svar att det sker genom att se på böckernas baksida eller få tips av lärare/bibliotekarie. Trots att Wåhlin och Carlsson (1994:122) anser att bland rådgivarna leder kompisen, nämner ingen av våra intervjuade elever att kompisar tipsar om böcker. Däremot håller vi med författarna att det vanligaste är att elever främst hittar böckerna på egen hand.

Tidigare undersökningar visar skillnad mellan pojkar och flickor vad gäller läsintresse. Undersökningen "Att lära för livet" (PISA, 2000) visar att femtonåriga flickor läser bättre än jämnåriga pojkar och att Sverige hör till den tredjedel av länderna som har de största prestationsskillnaderna mellan dessa. En annan undersökning gjord av Lärarnas Riksförbund "Läsa för att lära" visar också att pojkar läser mindre än flickor. I vår undersökning kom vi inte fram till samma resultat. Den visar att flickor och pojkar har lika stort eller litet läsintresse. Molloy anser att skillnad mellan pojkar och flickor som läsare är överdriven, men hon poängterar ändå att det finns skillnader i repertoaren. Vi

kan dock inte påstå detta, eftersom våra resultat visar att både flickor och pojkar läser ungdomsböcker lika mycket som deckare (Molloy, 2007:13).

Som i Molloy's undersökning framgår det även i vår att de elever som läser mest är också de som har mest intresse och lättast för att beskriva positiva läsupplevelser (Molloy, 1996:17). Här vill vi lyfta fram både de elever som har en negativ attityd till läsning av skönlitteratur och de som har en positiv sådan. Som vi tidigare diskuterade, tror vi nyckeln till elevers positiva attityder ligger i att fånga och utgå från deras intresseområde. Dock stannar inte arbetet här, utan även de elever som har goda förkunskaper av litteraturläsning bör få sina behov tillfredsställda. Att dessa elever som Molloy uttrycker det "var i minst behov av skolans undervisning" (s 17) är något vi är starkt kritiska till.

Enligt Hansson (1998) är läsningen bra för språkutveckling, kunskap, identitetskapande, empati och kan ge som tröst. När vi ser till vilka värden eleverna ser i läsning kan vi konstatera att alla elever säger att det är viktigt att läsa. Olika värdefulla saker nämns av fem elever, som exempelvis förbättrande av: svenska språket, läsning och kunskap. De andra tre eleverna nämner specifikt att man får större kunskap om omvärlden och att läsning närmast innebär obegränsade möjligheter. Eleven ser meningen med läsning av böcker som betydande för fortsatt utbildning: "I skolan måste man läsa för att det är bra för utbildning" (Gustav). Eleverna har visat en stor medvetenhet kring läsningens bidrag. Detta kan relateras till Nilsson som lyfter upp vikten och bidraget av läsning av skönlitteratur som han menar, bortsett från upplevelser, skapar och förser eleven med kunskap och förståelse (Nilsson, 1997: 42). Vi anser som Molloy att den litteratur som läraren och eleverna skall arbeta med bör ge kunskap om andra människors tillvaro och dessutom perspektiv för förståelse av det nära och vardagliga (Molloy, 1996:27). Eleverna är också medvetna om att läsningen kan utveckla det egna språket vilket är en viktig faktor. Som vi redan vet kan texter som de läser, skriver och samtalar om, utveckla det egna språket. Här kan skönlitteratur utveckla elevers språk- och personlighetsutveckling enligt Molloy (s 10). Vidare får vi som (kommande) pedagoger inte glömma den didaktiska delen som bör vara grunden för all undervisning. Vi anser som Nilsson att läsningen bör vara genomtänkt; att läraren har klart för sig vad som ska läsas och hur och varför (Nilsson, 1997: 43). Detta ger eleverna svar på meningen med läsningen av skönlitterära böcker vilket är nödvändigt för att väcka deras intresse och läslust.

I resultaten som framgår i detta arbete säger alla elever att de har haft en positiv upplevelse vid läsandet av en bok. Som Molloy anser vi att skönlitteratur är en värdefull metod att använda i undervisningen "Att öppna en bok är inte som att stirra ner i en tom påse. Tvärtom, det är som att sätta spaden i jorden" (Molloy, 1996:226). Sex av de åtta intervjuade eleverna svarar att det är roligt att läsa. Eftersom läsning enligt henne och som vi skulle vilja hävda, uppenbart beskrivs som en lustupplevelse kan orsaken till att två elever som anser läsningen som tråkig och att de sällan läser, bero på att läraren ofta går in som samtalsledare och "styr" i lusten. På grund av detta kan dessa elever ha tappat sin läslust (s 72). Trots deras medvetenhet om värdet i läsningen av böcker anser de ändå att läsningen är mest tråkig och de läser nästan aldrig. Viktigt är att läraren här läser ungdomslitteratur för att på detta sätt möta upp dessa elevers intresse för samtida böcker (s 80). Vidare bör läraren hitta och utgå från elevernas intressen i sin undervisning. I förhållanden där elever ska läsa så många sidor som möjligt eller också producera så

många bokrecensioner och bokrapporter kan det ge inslag av tävling. De elever med läsningssvårigheter tror vi som Nilsson också tar upp, riskerar då att undvika läsning och missa syftet med läsningen av böcker (Nilsson, 1997:39).

5.3 Vad påverkar elevernas läslust?

Vad vi vidare valt att närmare titta på är faktorer som kan påverka attityden till läsning på ett negativt sätt. En avgörande faktor som gör att eleverna inte läser i skolan är bristen på en harmonisk klassrumsmiljö. Tre av de åtta intervjuade elever anser att skillnaden mellan att läsa böcker i skolan och på fritiden ligger i och förutsätter arbetsro i klassrummet. Den enskilda läraren och skolan har som uppgift att se till att klassrummet blir en plats som möter upp dessa och alla elevers behov. Något som även poängteras som viktigt av Chambers dvs. att läsning i klassrummet bör ske under goda villkor i form av arbetsro (Chambers, 1994:92). En vidare orsak till faktorer som kan påverka dessa elevers attityd till läsning av böcker negativt är tvångskänslan. I undersökningens resultat framgår det att två elever ser läsningen i skolan som tvång till skillnad från läsningen hemma som upplevs som frivilligt. Som Chambers anser vi att läsning på fritiden där enformig, lärarstyrd och återkommande hemläsning kan leda till ovilligt inställda läsare. Dock innebär det inte att läraren någon enstaka gång inte ska ge dessa elever i uppdrag att läsa en bok hemma (s 95).

Att välja bok är en början för att läsandet skall börja och för att senare starta en lärandeprocess. När böcker väljs sker det utifrån påverkan av vad människor runtomkring oss i form av lärare, bibliotekarie, elever osv. berättar (17). En faktisk orsak till att några av eleverna inte läser speciellt mycket är att de inte hittar böcker som passar dem. Det kan bero på att de inte vet hur de självständigt ska söka efter böcker och ser heller inte till att de får hjälp med detta. Vi anser att läraren och bibliotekarien som förmodligen har erfarenhet av böcker tar initiativet och vägleder dessa elever. Värt att nämna är att läraren och bibliotekarien har en vägledarroll och inte ett självmant bestämmande över valet av böcker som ska läsas av dessa osäkra elever. Något som väckte vår uppmärksamhet var efter att ha sett två elevers svar på frågan om vem som bestämmer vad som skall läsas, där en elev svarar: "Jag och mest läraren" (Henrik) och en annan: "Min svenska lärare, hon tar hand om... Hon har koll på det här" (Fredrik). Detta anser vi kan vara tecken på att den gällande lärarens auktoritet får störst utrymme, vilket våra inom skolan grundläggande värderingar inte vilar på. Ska eleverna vara en del av sitt lärande, måste läraren ge ifrån sig en del av makten och låta dem själva bestämma. I vår studie framgår det att de elever som har mest erfarenhet av läsning är också de som självständigt hittar böcker. Målet bör vara att lyckas få igång alla elever med läsningen för att utveckla dem till självständiga läsare.

Ingen av de intervjuade eleverna ser läsning som något man kan diskutera tillsammans. Inte heller nämner någon det positiva med att kunna samtala om böcker. Att två elever uttryckte samtal av böcker som något de är för mogna för och inte längre sysslar med anser vi är oroväckande. En elev uttrycker det på följande sätt: "Nej inte längre för att vi blivit äldre nu." (Gustav) och en annan "Nej jag vet inte, vi gör det inte längre" (Henrik). Vi anser som Chambers och Molloy som vi tidigare tagit upp, att samtal om

litteraturläsning är ytterst viktigt för elevers lärandeutveckling. Nyckeln till läsandet ligger i att man samtalar om det man läst dvs. att man reflekterar över sitt lärande. Till skillnad från ett vardagligt prat om böcker som lästs där samtalet ofta refererar till exempelvis handling, personer och genre kan en pedagog i klassrummet lyfta dessa samtal till en djupare nivå, vilket just är lärarens uppgift och roll som vägledare. Med det menat kan samtalen om den djupare inblicken i böckerna lyfta sociala relevanta frågor som eleverna gemensamt med läraren diskuterar för att berika varandra på kunskap. På så sätt menar vi att det sker en korsbefruktnings i form av att kunskaper och erfarenheter från skolan och elevernas vardagsliv kan integreras i undervisningen. Vi menar som Chambers, Nilsson och Molloy att den pedagogiska utgångspunkten är att samtalet och en längre undervisningsprocess skapas av elevernas kreativitet (Molloy, 1996:71).

Som vi nämnt i början av diskussionen svarade två elever att de ser läsningen som något tråkigt. Vi anser att det är viktigt att öppna samtal om vad man har läst så att elevernas negativa attityder kan komma till uttryck och bemötas. Detta tror vi kan bidra till att förändra deras negativa attityd till läsning. Enligt Molloy kommer eleverna ändå att på andra, kanske dolda sätt försöka krångla sig ur nödvändiga uppgifter och lärandeprocesser. Att som lärare höra att elever upplever något som "tråkigt" kan vara irriterande. Men som Molloy hävdar, behöver "tråkigt" inte alltid betyda långtråkigt utan kan också vara synonym för svårt. Hon menar att det är lärarens uppgift att försöka underlätta det svåra genom att arbeta med ett ämne på ett nytt och annorlunda sätt (s 17). Vi anser likt henne att inte ens de mest läsvana eleverna alltid förstår allting i texten, samt att både starka och svaga läsare förr eller senare stöter på problem under arbetets gång. Genom att öppet vädra sina frågor kring texten får eleverna också möjlighet att systematiskt konstruera och rekonstruera sin verklighetsuppfattning via de gemensamma tolkningssamtalen om texten (s 21).

Med sista huvudfrågan i vår intervju ville vi ta reda på om elever ser skillnaden mellan läsningen i skolan och på fritiden. Vårt resultat visar att vissa elever ser skillnaden och de nämner flera saker som att det är lugnare att läsa hemma, att i skolan är man tvungen att läsa, och att skolböcker som lärare väljer är oftast tråkiga. Vi anser att det är viktigt att skillnaden mellan skolläsningen och fritidsläsningen lyfts fram, något som Molloy också påpekar (s 86). Hon anser att läsningen i skolan är mer en "arbetande läsning" och att den skiljer sig från fritidsläsningen. Fördelen anser hon med skolläsningen är att man alltid kan samtala om frågor som texten väcker. Nackdelen däremot är att eleverna ibland inte själva får välja vilken bok de vill läsa. Lärarens uppgift är, anser vi, att göra skolläsningen mer inbjudande genom att välja böcker som behandlar intressanta och aktuella teman som alla elever i klassen kan diskutera.

5.4 Fortsatt forskning

Efter att ha läst olika författares åsikter i ämnet och sammanställt våra intervjuresultat, har vi kommit till slutsatsen att elevers negativa attityd till läsning av skönlitteratur kan och bör motverkas i skolan. Därtill bör det poängteras att det är en ständig process att bevara positiva attityder. De elever det gäller måste också få den stimulans de behöver.

Läsning av skönlitteratur kan berika eleverna på många plan. De flesta av eleverna som vi intervjuade hade en tydligt positiv attityd till att läsa. Ingen av dem gav uttryck för en genomgående negativ attityd. Här finns stora möjligheter! I elevernas inställning ser vi ingenting som på ett avgörande sätt hindrar att de läser och utvecklas genom det. Det vi i stället ser, är en fantastisk möjlighet som inte tas till vara. Det skulle vara intressant att forska vidare kring hur lärare ser på läsningens möjligheter och hinder för givande läsning.

6. Referenslista

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss*. Stockholm AB.

Furhammar, Sten (1996). *Varför läser du?* Stockholm: Carlssons.

Hansson, Amborn (1998). *Glädje i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas Riksförbund. Stockholm (2005). *Läsa för att lära - elevers läsvanor idag*.

www.lr.se [05-12-05].

Merriam, B Sharan (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

NE (1995). ROK SMU 16. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

Nilsson, Jan(1997). *Tematisk undervisning* . Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000): *Kursplan och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Stukat, Staffan(2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2000): *Kursplan och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Att lära för livet*. Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000. Skolverkets aktuella analys 2004. Skolverket. Stockholm.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Trots, Jan(2004). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. AB.

Trots, Jan (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elander Gotab ISBN:01-7307-008-4.

Wåhlin, Kristian & Aspund Carlsson, Maj (1994). *Barnens tre bibliotek*. Brutus Östlings Symposion 1994.

Årheim, Annette (2005). *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*, licentiatavhandling i litteraturvetenskap: alternativet svenska med didaktisk inriktning. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.

Referenslista Internet

<http://www.skolverket.se/sb/d/2503/a/13845/func/amnesplan/id/SV/titleId/Svenska>

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>

7. Bilagor

7.1 Föräldrar tillstånd

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Göteborgs universitet och vi läser vår sista termin på vår utbildning. Vi skriver en uppsats om elevers attityd till läsning av skönlitteratur i skolan.

Vi behöver intervjua elever i åk 7 om deras attityd till läsning och därför behövs ditt medgivande för att vi ska kunna intervjua din dotter/din son med bandspelare. Allt material behandlas konfidentiellt och kommer att förstöras efter projektets slut.

Vänligen

Dalia och Amela

KLIPP HÄR-----KLIPP HÄR-----

Fyll i och lämna till läraren senast den

Föräldra- tillstånd

Elevens namn

Eleven får delta i vår intervju:

Ja _____

Nej _____

Förälders/Målsmans underskrift

7.2 Huvudfrågor

1. Vad gör du på fritiden?

2. Vad brukar du läsa?

- Vilken är det bästa bok du har läst?
- Hur ska en bra bok vara?
- Hur är en dålig bok?
- Är det roligt eller tråkigt att läsa?

3. Tycker du att det är viktigt att läsa böcker?

- Vad är det som är bra med att läsa?
- Kan man lära sig något av att läsa och vad?
- Kan man påverkas på något annat sätt när man läser?

4. Är det någon skillnad på att läsa böcker i skolan och på fritiden?

- Hur väljer du vilka böcker du ska läsa i skolan?
- Vem bestämmer vad du ska läsa?
- Brukar ni prata om böcker ni har läst i skolan
- Vet du vilka böcker kallas skönlitteratur?